

Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre

Jordi Riera^a, Anna Pagès^b, Francesc Torralba^c, Jesús Vilar^d y Mar Rosàs^{*e}

Universidad Ramon Llull. FPCEE Blanquerna. Grupo Investigación PSITIC^{abcd}, Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés^d, Facultad de Ciencias de la Salud^e, Barcelona, España.

Recibido: 12 mayo 2017

Aceptado: 11 julio 2017

RESUMEN. El objetivo de este artículo es revisitar la ética del liderazgo educativo teniendo en cuenta la incertidumbre axiológica en la que se halla Occidente. La ética del liderazgo educativo fue propiciada, en buena medida, por el paso de un enfoque educativo centrado en la gestión a uno de tipo pedagógico, tal como promovía el informe de Estados Unidos A Nation at Risk (1983). En este artículo sostenemos que actualmente, a la hora de definir el liderazgo educativo, habría que tener en cuenta dos factores más. Por un lado, los cambios sociales y axiológicos que experimenta Occidente, entre los que subrayamos i) la pluralidad de valores, ii) la simultaneidad de agentes educativos y iii) la naturaleza provisional de los marcos de referencia. Por otro lado, el hecho de que el papel del liderazgo depende de las expectativas culturales de cada sociedad. Finalmente nos centramos en la importancia de la ética del cuidado para el desarrollo de un liderazgo más sólido en contextos de incertidumbre, entrelazando algunas reflexiones de Meirieu, Toraine, Delors, Morin y Bauman. El artículo concluye ofreciendo una traducción más concreta de este marco teórico: tres virtudes indispensables y un trípode de inteligencias que deberían sustentar el liderazgo educativo –todo ello con el objetivo de promover la autonomía de los sujetos en vez de su adhesión a la institución educativa.

PALABRAS CLAVE. contexto de incertidumbre, liderazgo educativo, ética, inteligencia, virtudes

Ethical leadership of educational communities in contexts of uncertainty

ABSTRACT. The aim of this paper is to revisit the ethics of educational leadership taking into consideration the axiological uncertainty in which the West is nowadays nested. The ethics of educational leadership was partly opened up by the switch from a managerial to a rather pedagogical approach prompted by the report A Nation at Risk (1983). We suggest taking into consideration two more facts when defining educational leadership. On the one hand, the social and axiological changes being experimented in the West, among which we underline i) the plurality of values, ii) the simultaneity of educational agents, and iii) the provisional nature of referential frameworks. On the other hand, the fact that the role of leadership depends on the cultural expectations of each society. We then turn to the importance of the ethics of care for the development of a more solid leadership in contexts of uncertainty weaving together Merieu, Toraine, Delors, Morin, and Bauman. The paper concludes by offering a more concrete translation of this theoretical framework: three indispensable virtues and a tripod of intelligences that ought to underpin educational leadership –all with the goal of promoting the autonomy of the subjects instead of their adhesion to the educational institution.

*Correspondencia: Mar Rosàs. Dirección: C/ Císter, 34, FPCEE-Blanquerna (URL). 08022 Barcelona, España. Correos electrónicos: jordirr@blanquerna.url.edu^a, AnnaPS@blanquerna.url.edu^b, francesctr@blanquerna.url.edu^c, jvilar@peretarres.org^d, mrosas@rectorat.url.edu^e

KEY WORDS. context of uncertainty, educational leadership, ethics, intelligence, virtues.

1. LA NECESARIA REORIENTACIÓN DEL LIDERAZGO EDUCATIVO HACIA UN LIDERAZGO ÉTICO

En 1983, la Administración Reagan pidió a una Comisión para la Excelencia que elaborara un informe sobre la situación en la que se hallaba la educación. Este informe, *A Nation at Risk*, recomendaba un cambio en la orientación del sistema educativo federal que tuviera un enfoque menos *managerial* y más pedagógico¹. Este nuevo enfoque influyó en el concepto de liderazgo educativo, que hasta entonces había sido considerado un estilo de gestión de equipos directivos escolares y coordinadores de escuelas. El liderazgo *transformational*, de naturaleza organizativa (Leithwood, 1992; Leithwood y Duke, 1998), dejó paso a un liderazgo *transformative*, de naturaleza pedagógica² (Shields, 2003; Blackmore, 2011), e inauguró la investigación sobre ética del liderazgo educativo. La ética del liderazgo educativo surgió de la necesidad de definir nuevos compromisos y responsabilidades colectivos por parte de los líderes educativos y sus equipos de trabajo, pero también por parte de la comunidad educativa entera en una visión win-win en la que todo el mundo puede compartir y generar un clima de confianza mutua.

Conviene señalar que el término “liderazgo educativo” fue forjado en el contexto cultural de la América anglófona y, por ende, hay que realizar algún cambio semántico cuando se analizan las repercusiones de esta perspectiva en otros ambientes culturales (Dimmock y Walter, 2000; Langlois, 2002, 2005), en nuestro caso, la Europa Mediterránea. Cuestiones como la herencia cultural (lenguaje, literatura, arte) y el peso del patrimonio histórico determinan en gran medida el enfoque sobre lo que significa ética del liderazgo educativo y qué preguntas habría que plantear sobre esta cuestión desde nuestra perspectiva y nuestro contexto. El liderazgo educativo propone una práctica de gestión educativa basada en el respeto por la persona en todos sus roles (Starratt, 1991; Langlois, 2005; Membiela, 2007) desde la reflexión y la consideración del impacto que unas decisiones tomadas a nivel organizativo y educativo tiene en la vida humana. Tomar consciencia de estos efectos es la base de una experiencia compartida que genere un clima de respeto y consideración mutuos dentro de comunidades y/o instituciones educativas, es decir, el clima característico de las llamadas organizaciones saludables, opuestas al característico de las organizaciones tóxicas. Es necesario, pues, señalar algunas dimensiones del presente para plantear algunas preguntas sobre cómo la ética del liderazgo puede contribuir a enfrentarse y a solucionar los retos actuales de la educación.

2. EL PRESENTE: UN TERRITORIO A SER EXPLORADO

El liderazgo educativo implica tener un horizonte de referencia hacia dónde dirigirse. En consecuencia, es conveniente plantear alguna reflexión inicial sobre la dimensión teleológica de la acción educativa. La finalidad y el sentido de la educación han sido tradicionalmente contruidos entre la voluntad de preservar lo que se considera que vale la pena ser conservado y el deseo de cambiar hacia escenarios sociales más favorables, siempre con la voluntad de empoderar a las personas, individualmente y colectivamente, en todas sus dimensiones, para que sea responsable de sociedades humanizadas.

A pesar de las oscilaciones que han tenido lugar a lo largo de la historia entre conservadurismo y transformación, hasta ahora, estos límites se han utilizado como marco en el que definir referencias precisas sobre la orientación que una determinada sociedad tendría que seguir en un período y, al mismo tiempo, establecer los criterios y las estructuras de liderazgo necesarios para conseguirlo.

¹ Las conclusiones de aquel informe aún se dejan sentir hoy en día en la investigación sobre liderazgo educativo. Ver por ejemplo Rosàs (2016), que reivindica el liderazgo educativo (educational leadership) como un campo autónomo, independiente de la gestión educativa (educational management).

² Que también tiene implicaciones políticas.

Se puede afirmar que actualmente la construcción de las sociedades contemporáneas ha sobrepasado estos límites y que la educación se enfrenta al reto sin precedentes de definir nuevas fronteras, intentando incluir la tradición cultural y sus valores, actitudes y normas (Pagès, 2006). Sin tener eso en cuenta, la educación difícilmente podrá desarrollar su lugar y su sentido en la sociedad.

Desde nuestro punto de vista, existen al menos tres razones que han conducido a esta nueva situación.

2.1 Una pluralidad de perspectivas ideológicas y la inexistencia de referencias comunes

Las sociedades actuales son cada vez más heterogéneas y se construyen a partir de una enorme diversidad de perspectivas (ideológicas, culturales, religiosas y económicas), no siempre fáciles de combinar, que se influyen mutuamente dando lugar a ambientes sociales con múltiples matices. Por otro lado, la tendencia hacia posturas relativistas hace difícil llegar a acuerdos sobre la adscripción voluntaria a unas referencias mínimas comunes a partir de las que se puedan definir prioridades sociales. Este es precisamente uno de los argumentos principales alegados por el sociólogo Alain Touraine en su último texto, *El fin de las sociedades* (2013): la desinstitucionalización, como fenómeno consolidado con la crisis económica, ha desmontado los centros tradicionales de toma de decisiones (Estado, Escuela, Familia), que van siendo reemplazados por nuevas manifestaciones de movimientos sociales y lobbies (minorías, asociaciones identitarias, posfeminismos, etc.). Todo esto produce un aparente nivelamiento e incluso una atomización de los procesos de interacción social. Podríamos decir que los límites comunes están marcados por esta subdivisión, pero al mismo tiempo surgen nuevas formas de socialización que no son conocidas o no están reconocidas dentro del concepto tradicional de “sociedad”. De hecho, existen los Derechos Humanos como una opción para el consenso, pero ni están unánimemente aceptados ni se traducen en situaciones diarias dentro de las sociedades complejas que los han aceptado. La propuesta presentada en el Informe Delors “Aprender a vivir juntos” (Delors, 1996) y su reciente actualización³ es más relevante que nunca.

2.2 Simultaneidad de agentes educativos y multiplicidad de relaciones que pueden interferir entre ellas

Tradicionalmente, el conjunto de agentes socializadores solía mantener una relación jerárquica. La escuela y la familia eran consideradas los agentes principales y los otros (la comunidad, los medios de comunicación, etc.), eran complementarios, pero estaban subordinados a ellas. Al mismo tiempo, el espacio de la familia y la escuela estaban claramente delimitados y, en caso de tensión, la escuela tendía a mostrar un argumento de autoridad.

En la actualidad, este equilibrio se ha colapsado. La regularización de servicios y recursos educativos generados en el estado del bienestar (centros abiertos, infraestructuras de ocio, servicios sociales, recursos especializados en la atención a las personas), así como el poder de una amplia y diversa gama de agentes informales (asociaciones, medios virtuales, pluralidad cultural), ha provocado que la escuela y la familia ya no sean los agentes socializadores hegemónicos. El fácil acceso a la información y la pluralidad de recursos de la información hace que todos los que tradicionalmente habían sido considerados secundarios se hayan convertido en agentes instructores de primer rango.

Partimos de la evidencia de que se ha ampliado enormemente el círculo de elementos referenciales para construir opiniones y perspectivas sobre la vida. Este aumento de puntos de referencia puede ser un factor favorable si sus relaciones tienen un carácter de complementariedad y refuerzo, es decir, si comparten unos objetivos comunes mínimos en el respeto por su diversidad y sus peculiaridades, pero puede ser fuente de conflicto si su relación es de desconfianza e interferencia

3 Rethinking Education. Towards a Global Common Good?, Unesco, 2015.

y los objetivos tienden hacia propuestas y perspectivas contradictorias entre ellas. Como Meirieu observó acertadamente, ‘el educador –y este es su drama– nunca llega “en primer lugar” a un terreno virgen, a un espacio en que no ha pasado nada; siempre ha habido ya “una historia”, puesto que el otro, incluso en sus primeros días de vida, existe ya fuera de él y no es posible pretender ser su absoluto creador’ (2001, p. 75).

En cualquier caso, no se trata de “combatir” contra otros agentes para ver cuál tiene más influencia, lo que situaría al educando en una posición de pasividad receptiva, sino de trabajar juntos para asegurar la formación de personas con sentido crítico y criterio para utilizar su libertad. Por ello, siguiendo de nuevo a Meirieu ‘el educador está obligado al “doble juego”, a no poder abandonar su misión de proporcionar instrumentos, pero a no poder realizarla más que promoviendo, en su seno, la emancipación sin la cual la instrumentación pierde todo su valor’ (Meirieu, 2001, p. 67).

Deberíamos añadir que no solo ha habido una historia previa repleta de influencias, sino también que la historia “actual” es una construcción discursiva en la que convergen una gran diversidad de agentes educativos con perspectivas simultáneas, con un encaje no siempre armónico, y a menudo caótico. Además, a este juego de influencias podemos añadir la dificultad de que las prioridades y objetivos comunes establecidos en una comunidad a menudo son el resultado de un consenso de mínimos para evitar el conflicto, en lugar de ser la construcción real de un proyecto común compartido. En este caso de identificación débil con un proyecto común, el vínculo cada vez es más precario y se disuelve. No obstante, cuando hablamos de lógica de la complejidad y de narrativas, no hay que confundirlo con una indiferente atribución de valor para cada uno de los elementos que componen el tejido de creencias y perspectivas del mundo. No todas las creencias y visiones del mundo tienen el mismo peso o producen el mismo tipo de identificación colectiva: existen diferencias y prioridades que dependen del contexto. Esta prevalencia simbólica tiene que ser vista por el educador como el efecto de la historia en el presente (Pagès, 2012).

2.3 Cambio, dinamismo y provisionalidad de las referencias

En tercer lugar, otro elemento de dificultad pasa por haber comprendido la imposibilidad de predecir a largo plazo, como Morin describió en el segundo principio de la ecología de la acción (2006, p. 50), así como la incertidumbre sobre el futuro (Meirieu, 2002). Este es un elemento que dificulta establecer objetivos y líneas de acción. Si el futuro depende en gran medida de la casualidad, si hay variables que no pueden ser controladas o tan siquiera imaginadas que condicionan el resultado de lo que a uno le gustaría construir, ¿qué horizonte puede establecerse? Esta cuestión plantea el problema de los objetivos en el horizonte del liderazgo educativo. De hecho, el futuro es incierto, pero a la vez hay el obstáculo de olvidar el punto de partida: solo podemos imaginar un futuro azaroso desde un pasado que mira hacia él. Por esta razón, algunos autores, como Lapointe (2002), consideran importante incluir, en la perspectiva ética del liderazgo, el arraigo en un patrimonio vivo. Solo los que han heredado un patrimonio vivo pueden imaginar un determinado futuro o proponer algunos objetivos prioritarios: los criterios de lo que vale la pena en el presente, ¿de dónde viene sino de lo que hemos recibido por parte de las generaciones que nos precedieron? Buena parte de la crisis teleológica de la educación actual es consecuencia de una amnesia histórica, más o menos consentida, que ha dejado lugar a lo inmediato, la creatividad, lo concreto, sin la perspectiva temporal que permitiría modular posibilidades futuras. La cuestión de los objetivos educativos no se puede plantear sin incluir una problematización de la experiencia del tiempo cronológico en una dimensión asincrónica, puesto que esta es el antecedente real que explica la actual complejidad para formular objetivos educativos, es decir, prioridades en el proceso de la transmisión simbólica.

En definitiva, la enorme heterogeneidad y diversidad de los sistemas ideológicos y de creencias,

la multiplicidad y el poder de diferentes agentes socioeducativos, el permanente dinamismo y la dificultad de predecir, ponen en cuestión los parámetros que se utilizaban como referencia en la educación para establecer lo que había que preservar, lo que había que identificar como valioso y lo que había que definir como horizonte deseable. Evidentemente, no se trata de renunciar a responder a estas cuestiones, sino de redefinir los parámetros que nos permiten construir nuevas respuestas apropiadas en este marco de complejidad, típico de las sociedades democráticas.

En este contexto, las clásicas ideas sobre liderazgo entran en crisis. Si el liderazgo solía implicar mostrar una alternativa clara y bien delimitada, ahora la pregunta es cómo decidir qué y a quién seguir. Si implicaba diseñar una referencia precisa para conseguir en un futuro más o menos lejano, ahora la cuestión es hacia dónde ir. En pocas palabras, ¿cómo reformular la idea de liderazgo en un contexto impreciso, plural y líquido (Bauman, 2000; Morin, 2008), sin olvidar las posibilidades que surgen en el marco de los derechos universales?

A nuestro juicio, nos enfrentamos a un reto ético porque la cuestión no es solo definir el concepto de “liderazgo” y llenarlo de nuevo de contenido, sino identificar sobre qué actitudes y valores tiene que ser construido. Una nueva noción de liderazgo, centrado en una dinamización y transformación más amplias de las personas y los grupos implica, por ende, en el mencionado escenario, un modelo de comprensión que sea una construcción dinámica basada en la confianza y en la capacidad de construir juntos nuevas ideas y perspectivas.

3. DIMENSIONES CULTURALES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

Las voces más críticas con el “etnocentrismo del liderazgo educativo” (Goddard, y Foster, 2002; 2004) han explorado la cuestión del liderazgo desde la perspectiva de las culturas indígenas. Estos estudios son de gran interés porque muestran cómo el rol del liderazgo es distinto en función de las expectativas culturales, así como de los valores visibles que encarna. Por ejemplo, en el contexto de los indígenas norteamericanos, las decisiones se toman principalmente de una manera descentralizada teniendo en cuenta la opinión de todos los participantes. El líder no toma ninguna decisión ni actúa o da ninguna orden sin antes haber obtenido el consentimiento de la persona involucrada. Además, el líder nunca es visible, sino que está totalmente integrado en el grupo. Los estudios de la población autóctona de Canadá, por otro lado, muestran que el líder pedagógico tiene principalmente un papel de filtro y mediador entre dos visiones del mundo: por un lado, la comunidad autóctona espera que la escuela transmita nociones culturales y creencias locales a los alumnos y, por otro lado, es necesario para prepararlos para el mundo exterior. Otros autores, como Slater et al. (2002), han investigado sobre prácticas de liderazgo educativo en escuelas de México y de los Estados Unidos. Mientras que los directores de escuela mexicanos subrayaban la importancia de la honestidad, la responsabilidad, la verdad y la equidad como requisitos para un buen liderazgo, todos estos valores fueron reducidos a la eficiencia por parte de participantes de escuelas de Estados Unidos. Finalmente, Lapointe, Lyse y Godin (2005) estudiaron las representaciones éticas del liderazgo educativo en escuelas de habla francesa e inuit de Canadá, e identificaron dos nuevos perfiles de liderazgo educativo: liderazgo inscrito en un patrimonio vivo, especialmente presente en escuelas de habla y cultura francesas, y liderazgo etnopedagógico (Lapointe y Langlois, 2010), que tiene por objetivo armonizar la práctica de la escuela y las prácticas culturales autóctonas. Estos estudios son de interés porque nos permiten tomar cierta distancia respecto del papel del liderazgo en un modo genérico para insertarlo en determinados ambientes culturales que lo definen. Según estos autores, si las preguntas que se formula a los participantes en este tipo de estudios no están relacionadas con su contexto escolar y cultural específico, tienden a responder la pregunta por el liderazgo siguiendo el discurso teórico dominante. Este fenómeno implica una invisibilización de sus representaciones y prácticas reales y, por ende, no nos proporciona la información más valiosa que se necesitaría para comprender dónde sitúan los valores de acción sus prácticas educativas y qué sentido les dan.

4. ALGUNOS REQUISITOS DE UN NUEVO LIDERAZGO

En esta sección, intentamos definir cuál debería ser el nuevo papel del liderazgo teniendo en cuenta el contexto del mundo occidental y los retos del presente.

El papel del liderazgo (más que el de los líderes) tiene que dejar de ser una referencia indiscutible que hay que seguir para convertirse en un generador de debate con la voluntad de construir elementos de confluencia que sean, de hecho, una referencia compartida. Tiene que ser el elemento unificador de agentes socioeducativos formales, informales, sociales, estructurados y no-estructurados, que viven en el mismo territorio, entendido como espacio simbólico o, en palabras de Augé (2006, p. 57), como lugar antropológico en el que coinciden rasgos identitarios, relaciones e historias. En este sentido, tiene que proporcionar una perspectiva compartida que supere el horizonte de cada uno de estos agentes y los haga mirar hacia un elemento superior de carácter comunitario. Esta perspectiva tiene que promover la transversalidad y superar la referencia al propio sistema, ya sea la escuela, la familia, los agentes socioeducativos o cualquier otro agente menos estructurado.

Tiene que empoderar a cada uno de estos agentes para que identifiquen de qué modo pueden contribuir en un escenario de diseño compartido y tiene que construir escenarios que permitan una comunicación corresponsable entre todos los agentes posibles. Además, tiene que promover relaciones de respeto, confianza y una comprensión mutua fértil (Fukuyama, 1996) que se haga patente en un marco de diálogo constructivo, a pesar de la discrepancia. Es decir, tiene que capacitar para un debate abierto y permanente que honestamente intente construir propuestas de consenso. También tiene que fundamentarse en la transparencia, la rendición de cuentas, la autenticidad y la honestidad, y ha de ser discutible.

Además, debe mostrar flexibilidad y adaptabilidad a situaciones inesperadas, pero al mismo tiempo tiene que tener una mirada prospectiva que permita superar las limitaciones de la inmediatez. Por otra parte, lo inmediato a menudo es el punto de partida para un posible diálogo, por lo que es necesario recuperar los pequeños detalles que las situaciones de la vida diaria promueven a la categoría de cuestiones de reflexión ética.

Las redes socioeducativas, entendidas como un método para el diseño compartido, constituyen un escenario ideal que funciona como un test para poner las mencionadas cuestiones en práctica. La red representa la organización de diferentes sistemas y subsistemas paralelos de liderazgo: el que tiene lugar en el núcleo de un microsistema específico (una familia, una clase, un taller), el que organiza diferentes microsistemas (una escuela, los servicios sociales), o el que conecta diferentes sistemas en un espacio para la construcción conjunta (la escuela, la familia, los servicios sociales, los agentes socioeducativos estructurados, y las asociaciones de un territorio). Al mismo tiempo, a estos sistemas deberíamos añadirle las relaciones y lugares que no pueden homogeneizarse o integrarse en un sistema: todas aquellas cosas que quedan por hacer o para sistematizar, en los límites y las grietas de nuestra red.

5. LIDERAZGO EDUCATIVO Y ÉTICA DEL CUIDAR EN FEMENINO

Desde los años ochenta, el desarrollo del movimiento posfeminista basado en la reivindicación del punto de vista moral de la mujer pone énfasis en la ética del liderazgo en femenino (Héon, Lapointe y Langlois, 2007), que subraya las contribuciones de las mujeres a un modelo práctico más allá de la mera homogeneización con el género masculino y que ha sido ampliamente definida por autoras como Gilligan (1993; 2011) o Nussbaum (1999; 2000; 2004; 2009). La ética del cuidado propone el reconocimiento del otro desde el respeto y la fidelidad a la propia forma de ser. Es intrínseco a la “ética del cuidado” tener en cuenta la lealtad a la relación y también cuidar

del otro para acogerle y protegerle.

En un mundo en crisis, caracterizado por la dificultad de establecer relaciones humanas de calidad, proponer un modelo relacional que no intente modificar o adaptar al otro a criterios de productividad, rendimiento y eficiencia es, como mínimo, una propuesta que transgrede el régimen establecido. En la ética del cuidado están implícitos el descubrimiento de la intimidad, la privacidad y la gratuidad del otro en su apertura al amor. La conversación informal, de entrada considerada una dimensión del mundo de la vida privada, se convierte en un modelo de referencia para establecer relaciones en las que se pueda oír la voz del otro. La importancia de los pequeños detalles y la dimensión estética de los ambientes en los que tiene lugar el papel del liderazgo permite, al mismo tiempo, recrear un espacio de confianza y familiaridad que son de ayuda a la hora de definir valores compartidos, y un clima de cierta paz para el trabajo, en el que la competición y la agresividad se suavicen. En el campo educativo, en el que podemos hallar un elevado nivel de representación del mundo femenino, deberíamos explorar la influencia de la ética del cuidar en los nuevos modelos de liderazgo moral desarrollados por mujeres.

6. LIDERAZGO EDUCATIVO BASADO EN VIRTUDES

Desde la publicación de *Tras la virtud*, de MacIntyre (1997), pero también a principios de los años noventa con los trabajos de Starratt (1991), Hodgkinson (1991), Sergiovanni (1992) y Johnson (2001), la ética de las virtudes ha experimentado un gran desarrollo. La reivindicación de una ética neoaristotélica basada en las virtudes ha inspirado diversas éticas aplicadas, entre ellas la ética de la educación. Es bien sabido que el liderazgo educativo, independientemente de si es en la comunidad de una escuela o en una organización de educación social, requiere de un conjunto de cualidades éticas, de excelencias del carácter que podrían llamarse virtudes. Especialmente en el mundo anglosajón y americano, el perfil del líder de comunidades éticas se ha desarrollado a partir de un conjunto de virtudes, empezando por la idea de que las virtudes son buenos hábitos que, en la medida en que se cultivan, perfeccionan a la persona y mejoran su actividad profesional. El propio Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, subrayó la importancia de la ética que aprendemos no como contenido, sino como un ejemplo de buena práctica con la que hemos tenido contacto. Las virtudes no necesariamente pasan por la racionalización, sino más bien por el testimonio: como Aubenque (1963) expresó en su obra maestra *La prudencia chez Aristote*, sabemos lo que es la prudencia porque hemos conocido a Pericles (un hombre prudente) y no porque se nos ha dicho lo que ser prudente significa⁴.

En contextos de incertidumbre y vulnerabilidad, necesitamos líderes sensatos, con la capacidad de adaptarse a circunstancias muy diferentes y de crear vínculos y redes de ayuda mutua que tengan como foco principal el desarrollo integral de la persona que se educa.

Entre las múltiples virtudes o capacidades del líder de una comunidad educativa, queremos destacar especialmente tres: la capacidad de generar confianza, de entusiasmar a los agentes, y de seducirles.

6.1. Generar confianza

La confianza es un valor básico de la vida educativa, no solo para empezar cualquier proyecto, sino también para realizar actividades diarias. Es un acto de fe. Va sobre creer en uno mismo, en los otros, en las instituciones, en el futuro, en las posibilidades de éxito. La confianza no es, empero, fe ciega o un movimiento irracional. Es un acto inteligente y razonable basado en los argumentos y en la experiencia. Confiamos en aquellas personas que trabajan bien, que mantienen su palabra, que nos muestran su competencia.

4. Un filósofo español ha desarrollado recientemente la importancia de la ejemplaridad en una tetralogía. Ver Gomá (2014). Carlos Moreno también ha señalado la ejemplaridad como uno de las virtudes fundamentales, junto con la confianza y la credibilidad, del gestor y/o del líder, inspirados por un liderazgo ético. Ver Moreno (2001).

Crear un clima de confianza es esencial para empezar un proyecto educativo. Los líderes tienen que ser capaces de delegar sus tareas y confiar en sus colaboradores. Cuando la confianza es débil, el proyecto resulta más bien ineficiente, porque las personas sospechan unas de otras, de sus intenciones y prácticas. En un clima de desconfianza, aumentan los malentendidos, y se malgasta tiempo, energía y esfuerzo en actividades para proteger y justificar las acciones ante los demás. La falta de confianza lleva a una disminución del flujo de información y reduce la eficiencia de los procesos de toma de decisiones.

La falta de confianza lleva a las personas a asustarse y a vivir de manera insegura su trabajo, mientras que la confianza nos permite seguir adelante, y hace posible enfrentarse a lo que es incierto y reducir el campo de posibilidades. La confianza simplifica el mundo, la vida cotidiana, la familia y la vida laboral; reduce el campo de complejidad de lo desconocido.

Existe una relación inversamente proporcional entre las normas y la confianza. Cuanta más confianza, menos normas; mientras que, si hay una falta de confianza, se incrementan las normas, las reglas y los protocolos.

Los grandes expertos en psicología y ética organizativas concluyen que la confianza tiene una enorme influencia en la cooperación y los acuerdos, especialmente en una época como la nuestra, caracterizada por el cambio y la incertidumbre. En un contexto en el que se desconfía del otro, cualquier actividad que requiere cooperación será más difícil.

Los investigadores en ética organizativa han estudiado exhaustivamente cómo se crea y se mantiene la confianza en el campo educativo. Entre los diferentes factores, están la amabilidad, la integridad, la competencia, la transparencia y la concordancia de valores.

Para mejorar la confianza, las operaciones tienen que ser transparentes. Confiamos en la gente transparente, que dice lo que piensan y no esconde sus opiniones por más difícil que sea expresarlas. El buen líder hace explícitos los criterios a través de los cuales gobierna la institución, explica cómo se toman las decisiones, comunica qué procesos tendrán lugar y los justifica.

La integridad es crucial para generar confianza. Las partes en acción, colaboradores y destinatarios, tienen que tener la sensación de que el proyecto emprendedor se interesa y se preocupa por su bienestar.

Una persona que es capaz de admitir sus errores y rectificarlos cuando sea necesario es digna de confianza. Las organizaciones que retiran bienes defectuosos a tiempo y diligentemente tienen más probabilidades de ser percibidas como íntegras que aquellas que niegan la existencia del problema o lo pasan por alto.

Para generar confianza, se ha de mostrar constantemente la competencia en lo que se hace. Nadie confía en la gente incompetente, pero no todo el mundo pide el mismo tipo de destreza. Los colaboradores buscan competencia en la gestión, mientras que los destinatarios buscan competencia técnica y científica. La competencia no es competición, porque el objetivo principal de la persona competente no es luchar contra los otros, sino hacer las cosas tan bien como sea posible. Una persona comprometida con la calidad y la excelencia genera confianza en su ambiente.

6.2. El poder del entusiasmo

El entusiasmo es un activo crucial en el liderazgo de comunidades educativas. Necesitamos entusiasmo para vivir y realizar nuestros proyectos, ya sean individuales o colectivos. El entusiasmo es un estado de energía que nos empuja a hacer cosas, crear, generar realidades. La palabra entusiasmo, de origen griego, significa emoción desde dentro, excitación interior, posesión divina.

Entusiasmo es el nombre que los griegos dieron a las contorsiones de la pitonisa en su silla de tres patas en Delfos cuando recibía el espíritu de Apolo. Los líderes embriagados por esta fuerza interior, este espíritu divino, ven los objetos como dobles; provisionalmente parecen carecer de racionalidad. El entusiasmo también ha sido comparado al vino: produce tanta energía en nuestras venas y unas vibraciones tan violentas en nuestros nervios que destruye la razón. Proporciona a nuestro cerebro mayor actividad.

El entusiasmo es la cualidad esencialmente indispensable de toda organización que aspira a conquistar grandes masas. Para todos los agentes educativos, independientemente de su disciplina, es cuando son arrastrados por el entusiasmo que el fruto de su trabajo deviene más intenso, admirable, y vale más la pena.

El entusiasmo es una fuerza, un amor, una audacia, un talento invisible; en una palabra, un poder creador. Es el alma que arde por ideales bajo las órdenes de la razón. Es lo opuesto al derrotismo, es el preludio de la victoria; gracias al entusiasmo, el alma permanece incorruptible, saludable, preparada para luchar y ganar contra la carcoma de la apatía y la cobardía.

Un ser humano empujado por esta energía interior es capaz de realizar grandes cosas, de asumir riesgos y darlo todo, de entregar su vida a un trabajo, a una persona, a un proyecto. El entusiasmo es como un rapto interior, una fuente de energía que te empuja a actuar y a superar contratiempos. La persona que se entusiasma con un libro intenta encontrar el momento para leerlo. El que se entusiasma con una melodía busca todos los momentos posibles de disfrutarla.

El entusiasmo es el encanto de la vida, y vivir sin jamás experimentar esta energía creativa y expansiva conduce a una vida muy gris, monótona y vacía. El entusiasmo no es mera irracionalidad, o un tipo de explosión. Rompe con los esquemas tradicionales, y tiene algo de divino, de sobrenatural, pero esto no lo convierte en una fuerza ciega, absurda.

Una comunidad educativa necesita gente entusiasmada con su objetivo, porque sin ellos se convierte en una entidad que repite mecánicamente procesos. Una relación requiere de una inhalación de entusiasmo para que no caiga en la rutina y la monotonía, pero también de la disciplina y la continuidad para hacerla crecer.

El entusiasmo rompe con la rutina y la continuidad; hace que el corazón lata, acelere tu ilusión, haga superar todo tipo de contratiempos. Una comunidad educativa necesita gente entusiasmada con su realidad nacional. La desafección y la falta de interés, en todas las áreas de la vida, lleva a la decadencia. El entusiasmo es una adhesión pasional que nos hace defender una causa. El entusiasmo no es pasión, pero mueve la pasión.

El entusiasmo maduro es repetir una actividad como si fuera la primera vez, para empezar de nuevo con el mismo impulso y la misma disposición. Realmente hay que querer mucho una actividad para repetirla sin cansarse de ella. En pocas palabras, la actividad tiene que llenarse de sentido.

6.3. La virtud de seducir

Un valor nada irrelevante en la actividad de educar es la seducción. Seducir no es ni ocultar ni mentir; ni esconder ni manipular la información. Es saber cómo convencer al otro con argumentos sensatos, con buenas razones para que vea el proyecto con interés, incluso con entusiasmo.

Cuando se intenta seducir a un hipotético compañero de viaje, no todo está legitimado. Antes que nada, tiene que haber honestidad y verdad, pero también hay que hacer ver que la idea vale la pena, especialmente cuando el compañero potencial no está totalmente convencido y tiene sus

dudas. Solo los que creen en su idea, en su valor, pueden realmente seducir, pero creer no es la única condición: también tienes que ser capaz de presentarla, encontrar una manera de destacar las fortalezas de la idea.

Hay que ser capaz de presentar la idea adecuadamente para encontrar colaboradores y añadir talentos al proyecto individual. También hay que saber cómo persuadir a la sociedad del valor del nuevo proyecto y hacerle ver la necesidad de lo que se está ofreciendo. Cuando se buscan fondos, hay que ser capaz de mostrar la belleza y la bondad de esta idea, así como su necesidad y sus posibilidades de éxito.

La seducción estimula la imaginación y la ingenuidad, especialmente cuando no hay recursos y hay que empezar un nuevo proyecto. Para seducir, tienes que exprimir la facultar de la imaginación para intentar ponerte en el lugar del otro, ver lo que le puede interesar y lo que puede necesitar. Es una tarea de anticipación y riesgo. A veces, la gente más seductora no es la más bella, sino la que tiene unas herramientas de seducción más afinadas. Para seducir, necesitas confianza en ti mismo y, especialmente, necesitas conocer tus propias cualidades y flaquezas.

Observamos que la presentación del proyecto cuenta con la capacidad de seducir, pero no todo es máscara o fachada. Tiene que haber una idea, contenido o sentido, porque, si no, el destinatario se sentirá decepcionado y el resultado del proceso será contraproducente.

La seducción es un proceso, un ejercicio en el que lo que dices cuenta tanto como lo que haces. Cuando una persona quiere seducir a otra, muestra sus mejores cualidades, sus virtudes y experiencias y, sobre todo, esconde un secreto, porque sin un secreto, no hay ninguna seducción posible. En cada proyecto, el secreto es inherente, porque nadie puede anticipar qué frutos conllevará, qué resultados tendrá. Que esto incluya una dimensión de aventura, de riesgo e incertidumbre, seduce, y estos elementos son inherentes al emprendimiento; por ende, el emprendimiento es seductor.

La presentación de la idea no es una cuestión menor. A veces, una buena idea que no se presenta adecuadamente acaba cayendo en el olvido, abandonada en la maleta de las buenas intenciones; mientras que una idea relativamente buena, pero bien presentada, puede añadir afinidades y, de esta manera, acabar siendo realizada.

La seducción es la cualidad que nos permite atraer la mirada y el interés de otra gente. Una persona es seductora cuando puede atraer el interés de otra gente, ya sea por la manera en que se presentan o por la manera cómo se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal.

Para seducir a otros para que participen de un proyecto educativo, estos otros tienen que darse cuenta de todo lo que van a ganar con esta asociación; tienen que ver que se trata de una oportunidad de crecimiento, para desarrollar sus habilidades, para dar sentido a sus vidas.

Más allá de las mencionadas virtudes –generar confianza, entusiasmo, y la capacidad de seducción–, cualquier liderazgo educativo –ya sea aplicado a la empresa, un centro médico, o instituciones políticas– debería estar inspirado en una serie de virtudes que han sido extensamente trabajadas: precaución, transparencia, empatía, audacia, la práctica de la escucha activa, la humildad⁵. En nuestra opinión, las tres virtudes características de todo liderazgo educativo que también deberían servir de base del liderazgo educativo son las tres que se examinan a continuación.

7. EL TRÍPODE DE INTELIGENCIAS QUE SUSTENTA EL LIDERAZGO EDUCATIVO

El trípode de inteligencias que sustenta el liderazgo educativo son, a nuestro juicio, la inteligencia emocional, la inteligencia social y la inteligencia existencial o espiritual (Torralba, 2010). Cree-

5. Ver, por ejemplo, Levine y Boaks (2014) y Torralba (2016).

mos que el desarrollo del liderazgo requiere el cultivo de estas tres formas.

La inteligencia emocional permite al líder de las comunidades educativas identificar tanto sus emociones como las de la otra gente. Esta identificación es crucial.

Desarrollar un proyecto educativo siempre requiere de un sujeto colectivo, de entusiasmo y de un líder proactivo que haga posible mover a diferentes agentes en la misma dirección. Al líder educativo se le supone la capacidad de leer las emociones, los miedos, las ansiedades, las decepciones, los celos, y los resentimientos, porque solo así será capaz de desarrollar un discurso apropiado para contrarrestar emociones tóxicas que circulan en la comunidad educativa.

La inteligencia emocional también permite al líder canalizar aquellas emociones tóxicas que puede identificar en sí mismo y en los otros de una manera no destructiva. El líder tiene que encontrar mecanismos de liberación, maneras creativas de canalizar estas emociones para que no perjudiquen a ningún agente ni entorpezcan la actividad educativa. Finalmente, la inteligencia emocional permite al líder expresar adecuadamente emociones positivas y estimulantes que son las que empujan a la comunidad a realizar proyectos, a trascender la resignación y el desánimo, y esto les hace capaces de ser el motor de cambio y el principio de la esperanza.

En el liderazgo ético de comunidades educativas, también es necesario cultivar la inteligencia social o interpersonal, así como la llamada “mente ética” (Gardner, 2001, p. 74), que tiene que ver con las actitudes a partir de las cuales una persona desarrolla diferentes papeles que tiene que desempeñar en su vida diaria. Estas actitudes deberían empujarla a trascender sus intereses personales y a contribuir a la creación de un buen ambiente social. A su vez, Morin (2003, p. 36) insiste en la necesidad de desarrollar una “ética de la comprensión” y una “ética del género humano” como elementos que pueden ayudar a que una sociedad muy compleja garantice su cohesión no solo con leyes justas, sino también con responsabilidad, solidaridad y autoética (Morin, 2006, p. 165).

También es característico de los líderes crear vínculos, establecer una red, hacer posible que gente con diferentes talentos formen parte del mismo equipo y que todo el mundo contribuya con lo mejor de sí mismo a desarrollar todos los objetivos de la comunidad educativa. La inteligencia social nos permite establecer conexiones, crear vínculos entre gente distinta, y construir puentes entre diferentes comunidades educativas con diferentes enfoques. La relación entre esferas educativas es crucial para generar una red educativa que satisfaga los retos del presente y del futuro. Esta inteligencia social, adecuadamente desarrollada, nos permite alcanzar acuerdos, producir procesos de mediación en situaciones difícil, y dar a cada persona su papel adecuado según su talento y su potencial. Esta inteligencia social es también básica en el profesor y en el educador, porque les permite establecer el vínculo con el educando, el nexo básico comunicativo para la circulación de conocimiento, valores, habilidades, etc., de manera que el que aprende adquiera las competencias apropiadas para crecer progresivamente.

Cuando se lideran comunidades educativas, el desarrollo de la inteligencia existencial o espiritual también resulta crucial, porque permite al líder preguntarse sobre el sentido de la comunidad educativa, sus objetivos, distanciarse de ella y, por ende, examinar procesos externos e internos, y trascender necesidades inmediatas y urgentes para seguir la visión que es propia de la comunidad⁶. Demasiado a menudo, en las comunidades educativas, la cuestión “cómo” eclipsa la cuestión “para qué”, y lo que realmente necesitamos es identificar los objetivos de la comunidad educativa y luego hallar mecanismos, estrategias, para hacerlos realidad. Es esencial que el líder de una comunidad educativa sea capaz de detenerse, tomarse su tiempo, tener en cuenta el futuro, evaluar con detalle el desarrollo de su comunidad, y esto es característico de esta forma de inteligencia que nos permite comprender lo que es esencial, lo que es substancial en los procesos educativos.

6. Las implicaciones que el liderazgo espiritual tiene para los negocios han sido ampliamente estudiadas. Ver por ejemplo Bush (2010), Crossman (2011) y Fry (2003). También se están empezando a explorar estas implicaciones en el ámbito de la educación. Ver por ejemplo Gibson (2011).

8. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Empezamos este artículo recordando que el campo de la ética del liderazgo educativo fue inaugurado, en buena parte, por el paso de un enfoque centrado en la gestión a un enfoque pedagógico, tal como urgía el informe *A Nation at Risk* (1983). Sin embargo, también al inicio del presente artículo sugerimos que discutir hoy en día lo que está en juego cuando hablamos de liderazgo educativo requiere tener en cuenta como mínimo dos factores más. Por un lado, como hemos señalado, la actual razón de ser y los objetivos del liderazgo educativo tiene que tener en cuenta una serie de recientes cambios sociales y axiológicos que se están experimentando en Occidente, de entre los cuales hemos puesto especial atención en i) la existencia de una pluralidad de perspectivas ideológicas, ii) la simultaneidad de agentes educativos y la multiplicidad de relaciones que pueden interferir entre ellos, iii) y la provisionalidad de los marcos referenciales (apartado 1). Por otro lado, hemos examinado cómo, al enfrentarnos a la tarea de definir lo que es el liderazgo educativo, debería tenerse en cuenta que el papel del liderazgo es modificado por las expectativas culturales de una determinada sociedad (apartado 2).

Después de estas secciones introductorias, hemos pasado a definir algunos requisitos de un nuevo liderazgo (apartado 3), así como la importancia de la ética del cuidado (apartado 4) para el desarrollo de un liderazgo más sólido. Y hemos propuesto y puesto una atención particular a lo que en nuestra opinión son tres virtudes indispensables del liderazgo ético de comunidades educativas: la habilidad de generar confianza, el entusiasmo, y la habilidad de seducir (apartado 5). Finalmente, hemos propuesto un trípede de inteligencias que, en nuestra opinión, tiene que sustentar el liderazgo educativo (apartado 6).

Nos gustaría concluir señalando los límites de nuestra empresa: consideramos que nuestra manera de concebir el liderazgo ético no puede extrapolarse a otros campos como el de las organizaciones empresariales. Defendemos las tres mencionadas virtudes del liderazgo educativo solo en la medida que, a largo plazo, promueven la autonomía de los sujetos de educación. A saber, no cuando/si persiguen la adhesión del sujeto a la institución educativa. En otras palabras, la naturaleza del liderazgo educativo tiene por lo menos una especificidad que hace imposible la extrapolación de una teoría de la educación a una teoría empresarial: mientras que las organizaciones y las empresas ordinarias aspiran a que los clientes les necesiten y, por ende, promueven la lealtad, las instituciones educativas aspiran –o deberían aspirar–, a la emancipación del sujeto de educación⁷. Si no es así, corremos el riesgo de convertir el *educational leadership* en un *followership* (Wiens, 2000, p. 7). En pocas palabras, la especificidad del liderazgo educativo, especialmente del liderazgo educativo ético, consiste en el hecho que la práctica de las mencionadas virtudes debería perseguir la promoción de esta autonomía.

REFERENCIAS

- Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*. Paris: PUF.
- Augé, M. (2006). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Blackmore, J. (2011). Leadership in pursuit of purpose: Social, economic and political transformation. En *Transformative leadership: A reader*, editado por C.M. Shields, Nueva York, NY: Peter Lang.
- Bush, T. (2010). Spiritual Leadership. Educational Management. *Administration and Leadership* 38(2), 402-404.
- Crossman, J. (2011). Environmental and Spiritual Leadership: Tracing the Sinergies from an Organizational Perspective. *Journal of Business Ethics*, 103, 553-565.

7. Como sostiene Rosàs, “El liderazgo educativo no trata de promover la lealtad entre los clientes ni de buscar seguidores. Más bien trata de promover la autonomía del alumno. El liderazgo educativo debería proporcionarle los medios para volar –y asumir que quizás nunca vuelva” (Rosàs, 2016, 3) (*trad. de los autores.*)

- Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Dimmock, C., y Walker, A. (2000). Globalisation and societal culture: Redefining schooling and school leadership in the Twenty-First Century. *Compare*, 30 (3), 1-6.
- Fry, L.W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fukuyama, F. (1996). *Trust: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*. Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Gibson, A. (2011). On Spirituality in Educational Leadership. Engaging with the Research. *Educational Administration*, 5(1), 35-42.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2011). *Joining the resistance*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Goddard, J. (2002). Ethnoculturally relevant programming in Northern Schools. *Canadian Journal of Native Education*, 26 (2), 14-133.
- Goddard, J., y Forter, R. (2004). Adapting to diversity: Where cultures collide. Educational issues in Northern Alberta. *Canadian Journal of Education*, 27 (1), 1-20.
- Gomá, J. (2014). *Tetralogía de la ejemplaridad*. Madrid: Taurus.
- Héon, L., Lapointe, C., y Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. Recherches féministes, thematic issue. *Femmes et gestion* 20 (1), 83-99.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Nueva York: State University of New York Press.
- Johnson, M. (2001). *Moral imagination*. En *The last best hope: A democracy reader*, editado por S.J. Goodlad. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 194-203.
- Langlois, L. (2002). *Un leadership éthique: utopie ou nécessité*. En *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*, dirigido por L. Langlois y C. Lapointe. Montréal: Éditions La Chenelière/Mc Graw Hill.
- Langlois, L. (2005). *Dilemmes éthiques dans les organisations*. Québec, Canada: Presses Université Laval.
- Lapointe, C., Langlois, L., y Godin, J. (2005). The leadership of heritage: Searching for a meaningful theory in official language minority settings. *Journal of School Leadership, thematic issue. International Perspective on Educational Leadership*, 15(2).
- Lapointe, C., y Langlois, L. (2010). Can ethics be learned? Results from a three year action research project. *Journal of Educational Administration* 48(2), 147-163.
- Leithwood, K. (1992). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., y Duke, D.L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73 (2), 31-50.
- Levine, M.P., y Boaks, J. (2014). What Does Ethics Have to do with Leadership? *Journal of Business Ethics*, 124, 225-242.

- MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu: une Étude de Théorie morale*. París: PUF.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2002). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.
- Membali, J. B. L. (2007). Ética y gestión ética: nuevos retos gerenciales. *Capital Humano*, 213, 106-113.
- Moreno, C. (2001). El liderazgo ético fundamentado en virtudes. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 6(4).
- Morin, E. (2003). *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Morin, E. (2006). *El método*. Vol. 6 Ética. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2008). *On Complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nussbaum, M. C. (1999). Virtue ethics: A misleading category? *Journal of Ethics*, 3(3), 163-201.
- Nussbaum, M. C. (2000). The Future of Feminist Liberalism. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 74(2), 47-79.
- Nussbaum, M. C. (2004). On hearing women's voices: A reply to Susan Okin. *Philosophy and Public Affairs*, 32(2), 193-205.
- Nussbaum, M. C. (2009). The challenge of gender justice. En *Against Injustice: The New Economics of Amartya Sen*, editado por R. Gotoh y P. Dumouchel, Cambridge University Press.
- Pagès, A. (2006). *Al filo del pasado. Filosofía Hermenéutica y Transmisión cultural*. Barcelona: Herder.
- Pagès, A. (2012). *Sobre el olvido*. Barcelona: Herder.
- Rosàs, M. (2016). Educational Leadership Reconsidered: Arendt, Agamben, and Bauman. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 353-369.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, M.D: Scarecrow/Technomic.
- Slater, C.L., Alvarez, I., Boone, M., Topete, C., Fillion, S., Iturge, E., y Galloway, H. (2002). *Themes of leadership stories in the United States and Mexico*. Lecture held at the University Council for Educational Administration, Pittsburgh, USA.
- Starratt, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2016). *Lideratge ètic. L'emergència d'un nou paradigma*. Barcelona: Angle Editorial.
- Touraine, A. (2013). *La fin de la société*. París: Du Seuil.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?*
- Wiens, J.R. (2000). *Hannah Arendt and Education: Educational Leadership and Civic Humanism* (tesis doctoral no publicada). University of Michigan, Ann Arbor.